

Aportes a la Investigación Evaluativa desde la Sociedad Civil: la Experiencia de la Asociación Chilena pro Naciones Unidas

Alejandra Cortés Madaune

Valentina Terra Polanco

Asociación Chilena Pro Naciones Unidas, ACHNU.

estudioeinvestigacion@achnu.cl; valentinaterra@achnu.cl

Resumen

Esta ponencia aborda el proceso teórico y metodológico desarrollado por ACHNU con la finalidad de generar conocimientos y aprendizajes a partir de la intervención que realiza en el ámbito de la promoción y el ejercicio de los derechos de niños, niñas y jóvenes. Este proceso es un esfuerzo que la institución ha venido realizando de forma continua y progresiva desde el año 2006. En un comienzo consistió en la creación de un Modelo de Sistematización dirigido a reflexionar sobre la práctica de los diferentes proyectos institucionales. Simultáneamente se realizaron experiencias de Investigación Acción con el propósito de generar un diálogo entre teoría y práctica profesional. Actualmente se está implementando un Sistema de Evaluación cuyo eje central es la generación de conocimiento y aprendizaje a partir de la concepción de una evaluación para la transformación social. Este esfuerzo institucional no se orienta solamente hacia la generación de conocimiento para mejorar la propia práctica, sino que además, tiene como uno de sus propósitos centrales contribuir al mejoramiento de las políticas públicas en el ámbito de la niñez y juventud desde la perspectiva de la sociedad civil.

Introducción

La institución en la cual trabajamos, dedicada hace 20 años al diseño y ejecución de programas y proyectos orientados a promover y hacer efectivo el ejercicio de los derechos de niños, niñas y jóvenes de nuestro país, ha incorporado desde sus inicios una premisa en el ámbito de su quehacer: generar aprendizaje a partir de la reflexión crítica de su práctica en la intervención social con el propósito de mejorarla; fortalecer la institución y sus equipos profesionales; y contribuir al enriquecimiento de las políticas públicas en el ámbito de la niñez y juventud desde la perspectiva de la sociedad civil.

Este proceso de generación de conocimiento se ha implementado a través de tres modalidades: la sistematización, la investigación acción y la evaluación. Si bien es cierto, cada una de ellas tiene su especificidad teórico-metodológica, comparten un marco conceptual y procedimental sustentado en el enfoque de derechos, que también orienta la intervención social que realiza la institución.

Dicho enfoque surge a fines de los noventa principalmente como respuesta- y como superación - al enfoque de necesidades, las que dejan de ser entendidas como falencias o imposibilidades, constituyéndose en vulneraciones de derechos. Las personas ya no son concebidas como objetos de caridad y asistencia pues se les considera sujetos que pueden y deben exigir sus derechos legales. Asimismo incorpora obligaciones morales y legales, mediante el establecimiento de la responsabilidad política, jurídica y ética del Estado para que, en su rol de garante principal, haga cumplir y genere las condiciones de ejercicio pleno de derechos y exhorte a los titulares de estos a exigirlos y reclamarlos por las vías legales y políticas que estén a su alcance.

A partir de este enfoque se concibe al niño, niña y joven desde una perspectiva integral y se consideran todas sus necesidades de desarrollo, lo que implica una comprensión precisa y completa acerca de los contextos culturales en los cuales se desenvuelven. Se asume que no solo tienen derechos, sino que también sus propias capacidades, intereses, preocupaciones y necesidades y, a su vez, son miembros activos de la sociedad. Tiene como meta mejorar la situación de ellos y ellas para que puedan disfrutar plenamente de todos sus derechos, además de contribuir a la construcción de sociedades que los reconozcan y respeten.

Aplicado en programas y proyectos de desarrollo dirigidos a niños, niñas y jóvenes persigue la promoción y protección de sus derechos, para lo cual es relevante reconocer en el espacio de intervención a los garantes de los mismos (instituciones, familias, medios de comunicación, organizaciones y todas las personas adultas) e intencionar la promoción de la ciudadanía infantil y juvenil como expresión práctica de ser sujeto de derechos.

En concreto, se espera que un proyecto social con enfoque de derechos genere: (a) cambios en las condiciones iniciales que afectan el ejercicio de derechos de niñas, niños y jóvenes, (b) fortalecimiento de las capacidades de los garantes para que puedan cumplir con su rol, (c) empoderamiento de los niños, niñas, jóvenes y adultos encargados de su cuidado para que puedan reclamar los derechos de los niños y pedir rendición de cuentas sobre los mismos, (d) influencia en las decisiones sobre políticas que favorezcan la protección y el ejercicio de derechos, (e) sostenibilidad del cambio propuesto, más allá del periodo de intervención.

Es en este marco donde se sitúa nuestra ponencia, cuyo objetivo es abordar el proceso teórico y metodológico desarrollado por ACHNU con la finalidad de generar conocimientos y aprendizajes a partir de la intervención que realiza en el ámbito de la promoción y el ejercicio de los derechos de niños, niñas y jóvenes, poniendo especial énfasis en su Sistema de Evaluación.

Hitos del proceso

“... Los filósofos y los metafísicos han monopolizado la capacidad de pensar. Ello ha permitido grandes cosas, pero ha conllevado también algunas desagradables: hemos olvidado que todo ser humano tiene necesidad de pensar, no de un pensar abstracto, sino únicamente de pensar mientras vive... Podemos empezar preguntándonos qué significa el pensar para la actividad de actuar”. Hannah Arendt

Este proceso de generación de conocimiento es un esfuerzo que la institución ha venido realizando desde sus inicios. Sin embargo, desde el año 2006 comenzó a desarrollarse en forma continua, progresiva e integrada. En una etapa inicial, se generó un Modelo de Sistematización dirigido a reflexionar sobre la práctica de los diferentes proyectos institucionales y que actualmente se utiliza

en todos los proyectos de intervención. Simultáneamente se empezó a llevar cabo experiencias de Investigación Acción con el propósito de generar un diálogo entre teoría y práctica profesional y buscar soluciones a ciertos dilemas que se presentan en la intervención. Desde comienzos del año 2010, se está implementando un Sistema de Evaluación cuyo eje central es la producción de conocimiento y aprendizaje a partir de la concepción de una evaluación para la transformación social.

A continuación presentaremos cada uno de estos hitos, dando cuenta de sus aspectos teórico-metodológicos centrales, abordando con mayor profundidad el Sistema de Evaluación, sobre todo en lo que se refiere a su aplicación.

Sistematización

Hace varias décadas -a mediados del siglo pasado-, en el marco de la Academia de Ciencias Sociales y del Servicio Social en América Latina, un grupo de profesionales comenzó a recuperar, ordenar, precisar y clarificar la información que obtenía a partir de su práctica profesional, buscando crear conocimiento desde ella; este fue el inicio de la sistematización.

Algunos años después -en la década de los '70- distintas vertientes de la Educación Popular y de la Investigación Acción Participativa continuaron vitalizando el desarrollo de esta nueva forma de construcción del saber. A fines de los 90', luego de un período en que el contexto sociopolítico de América Latina dificultó su desarrollo, la metodología propuesta por la sistematización volvió a cobrar fuerza en un escenario caracterizado por la búsqueda de nuevas y mejores herramientas para perfeccionar la calidad de la intervención social.

La sistematización -en cuanto espacio de reflexión- representa el rito de detenerse en la marcha de los proyectos sociales y de suspender la condición funcionalista de las relaciones sociales, ya que nos permite tomar la distancia necesaria para identificar, interpretar, analizar, respetar y comprender la realidad en la que trabajamos, interpelando así nuestra intervención y

responsabilizándonos de los procesos que se desencadenan colectivamente.

Ésta busca generar conocimiento desde y para la práctica, por lo tanto, la práctica es su referente principal, es su sustento, no obstante, al mismo tiempo la sistematización le da sentido y orientación. Sin práctica no hay sistematización posible, y ésta tiene como finalidad principal volver a la práctica para reorientarla desde los aprendizajes construidos.

Entendemos la sistematización como la interpretación crítica de una o varias experiencias de intervención en una realidad social que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica de los procesos, los factores que han intervenido en ellos, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo, con el propósito de volver a la práctica para mejorarla, desde lo que ella misma enseña.

Con el fin de operacionalizar esta visión sobre la sistematización, en la institución se ha creado un Modelo de Sistematización a partir de la interacción entre los aportes realizados por profesionales e investigadores en este ámbito y la propia experiencia de ACHNU.

Atributos centrales del modelo

- Es holístico: Plantea un ordenamiento analítico que incluye la totalidad de las dimensiones para llevar a cabo una sistematización con rigurosidad y profundidad.
- Todos sus componentes (dimensiones y categorías) están interrelacionados y se influyen mutuamente.
- Promueve la pluralidad y la participación: Busca la reflexión participativa, por lo que procura incorporar la mirada de todos los actores involucrados en el proceso de sistematización. En este mismo sentido, posibilita la reflexión en términos de contradicciones, desajustes o distancias.
- Busca empoderar a los profesionales y fortalecer la gestión de las organizaciones e instituciones promoviendo las capacidades de reflexión, aprendizaje y análisis de la práctica.

- Es flexible y abierto a una construcción permanente. Lo entendemos como un esquema de categorías analíticas que no se validan en sí mismas, sino que su grado de significación va a depender de los propósitos de la práctica y de las circunstancias en que ésta se realiza. En este mismo sentido, se plantea como un modelo no acabado, que puede ser adaptado y perfeccionado con nuevos aportes.

Dimensiones que lo conforman

El modelo contempla tres dimensiones: De Reconstrucción; Contextual y Conceptual. La reconstrucción se refiere a la elaboración de un relato descriptivo sobre la experiencia, *"una re-construcción de su trayectoria y densidad, a partir de las narraciones provenientes de los diversos actores y fuentes que puedan "conversar" sobre ella. No se trata de una recopilación de información, sino de la producción consensuada de una etnografía que dé cuenta de los componentes básicos de la experiencia"* (Torres, 1996, p. 38), que no sólo debe expresar las confluencias, sino también las diferencias, tensiones y matices.

En esta dimensión, el núcleo está constituido por la elaboración participativa y consensuada de un macro-relato, conformado por cuatro categorías fuertemente interrelacionadas:

- Ordenación: Es el ejercicio de organización de los hechos y acontecimientos de la experiencia sobre la base de un orden lógico.
- Distinción de hitos: Se trata de distinguir, a medida que se va construyendo el macro-relato, aquellas etapas significativas y que implican un punto de inflexión en la experiencia.
- Identificación de obstaculizadores y facilitadores.
- Relevamiento de principales aprendizajes.

La dimensión contextual, compuesta por las categorías: contextualización coyuntural y estructural, posibilita la construcción de los escenarios que condicionan y dan sentido a la práctica social, sus procesos e interacciones. Asimismo, contribuye a explicar y dar profundidad a la interpretación de dicha práctica.

La dimensión conceptual también está conformada por un núcleo: la hipótesis de acción; punto de referencia para comprender la práctica, y recurso analítico que permite explicitar las proposiciones y relaciones presentes en el discurso del proyecto. Para su construcción

se hace necesario enunciar los conocimientos e interpretaciones que fundamentan la propuesta de trabajo. Alrededor de este centro se configuran las siguientes cuatro categorías:

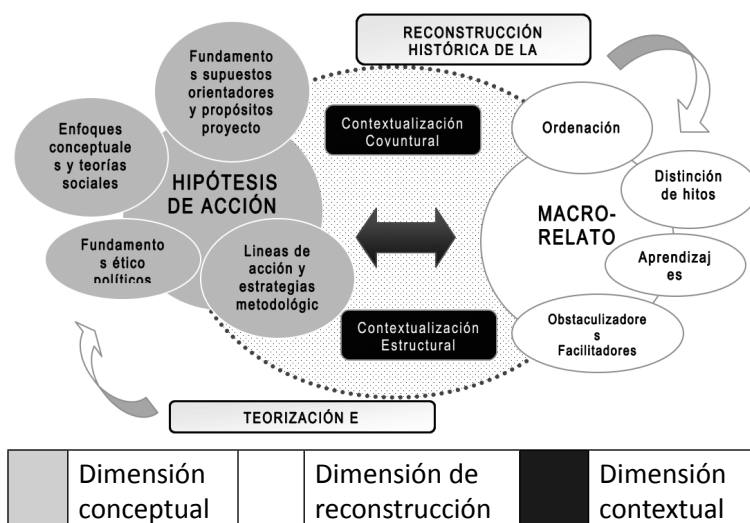
- Fundamentos y supuestos orientadores del proyecto: Se trata de manifestar los supuestos (teóricos o no) que orientan la práctica.
- Enfoques conceptuales y teorías sociales: Consiste en dar cuenta de los enfoques conceptuales presentes en la práctica y de las teorías sociales que sustentan la intervención.
- Fundamentos ético-políticos de la intervención: Principios, valores e ideología que orientan la intervención.
- Estrategias metodológicas desde una perspectiva teórica: Supuestos, fundamentos y enfoques que enmarcan la estrategia metodológica utilizada.

Cabe señalar que estas categorías se interrelacionan con la interpretación y la teorización. Ambas constituyen un momento privilegiado en la producción de conocimientos nuevos sobre la experiencia. En la interpretación se descompone la realidad –lo vivido– en distintos elementos con el fin de establecer relaciones entre ellos, comprender causas y consecuencias de lo sucedido, determinar de qué forma el contexto influye en la práctica y con qué consecuencias.

Por su parte, en la fase de teorización del modelo se busca relacionar la experiencia con el conocimiento teórico, pero recurriendo a éste a medida que el proceso de análisis lo exige, no como ejercicio independiente. *“La construcción de las hipótesis de acción, la formulación y operacionalización de preguntas y la elaboración de respuestas, van demandando a los(as) sistematizadores(as) hacer precisiones conceptuales cada vez más finas y, en esa medida, recurrir a elaboraciones teóricas sobre los temas que se están abordando en la sistematización”* (Morgan, 1992, p.61).

El momento de interpretación y teorización culmina con el ordenamiento de los aprendizajes, descubrimientos o lecciones que la experiencia y su sistematización ha permitido alcanzar. Se trata de una nueva y diferente mirada de la experiencia: la del “conocimiento producido” (Morgan, 1992, p.62), que generalmente se traduce en sugerencias y recomendaciones para una mejor intervención.

Esquema de Modelo de Sistematización



En síntesis, este modelo se plantea como una herramienta de apoyo para que los equipos profesionales que realizan la intervención puedan contar con un conjunto de categorías, dimensiones y orientaciones para ordenar, observar y analizar su práctica críticamente y así contribuir con conocimiento que fortalezca su propio trabajo y también la política pública de infancia.

Investigación-Acción

La investigación-acción se originó en Estados Unidos durante las primeras décadas del siglo XX. Quien hizo conocido y dio sustento teórico al término fue el psicólogo social Kurt Lewin, cuyo propósito era incluir la acción como parte fundamental de la labor investigativa del cientista social y así lograr avances teóricos al mismo tiempo que cambios sociales, ya que, desde su punto de vista, *"la investigación que no produce más que libros no será suficiente"* (Mckernan, 2001, p.23). De este modo, la ciencia social debe estar al servicio de la sociedad e investigar los problemas sociales con el fin de contribuir a su solución.

Han existido y existen actualmente diversas corrientes

de investigación-acción, no obstante todas ellas tienen en común la realización de investigaciones que apuntan a una mejora de la práctica. Se privilegian aquellos estudios aplicados que están orientados a la resolución de problemas concretos que se presentan en diversos ámbitos de la acción social, tanto educativos como de intervención social.

Se denomina investigación-acción a un estudio científico autorreflexivo que llevan a cabo los(as) profesionales para mejorar su práctica. En cuanto tal exige rigurosidad, sistematicidad y procedimientos científicos. Tiene como propósito resolver problemas, tanto cotidianos como extraordinarios, de profesionales en ejercicio con el fin de mejorar la comprensión de situaciones y así aumentar la efectividad de su quehacer. En palabras de Elliot, es el *“estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas ‘científicas’ de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado”* (Elliot, 1993, p. 88). En ella, las teorías se validan mediante la práctica.

En este tipo de investigación, el profesional se convierte en investigador, siendo sus propias prácticas, la comprensión que posee sobre las mismas y el contexto donde éstas se desarrollan, los objetos de la investigación, posibilitando así el encuentro y diálogo entre práctica y teoría.

Ésta se puede entender y graficar “como una continua y dialéctica experiencia de aprendizaje en espiral, donde todos los implicados en ella, mediante la interacción descubren, redescubren, aprenden y enseñan” (Pérez, 1990, p. 13). De esta manera, desde los problemas o situaciones que el profesional observa en la práctica, se despliega un proceso continuo y progresivo de reflexión y análisis, a través de ciclos sucesivos que apuntan a mejorarla. Este proceso se denomina “espiral autorreflexivo”.

Los rasgos característicos de la investigación-acción son los siguientes:

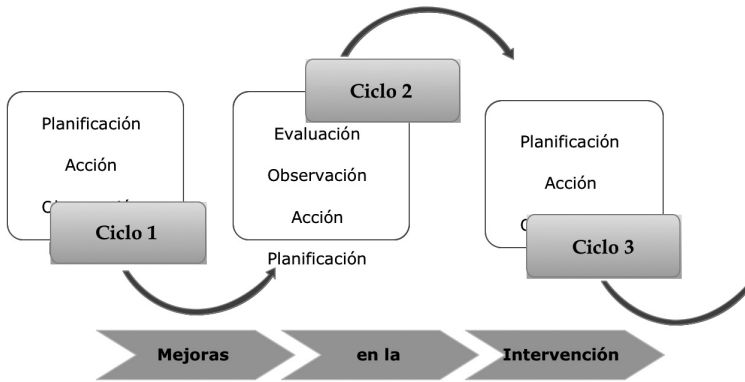
- Se propone un cambio, transformación y mejora de la realidad social.
- Implica la colaboración, necesita la involucración de un grupo o comunidades dentro de su contexto habitual.

- Se desarrolla siguiendo un espiral introspectivo, un espiral de ciclos de planificación, acción, observación sistemática, reflexión y luego una replanificación que dé paso a nuevas observaciones.
- Es evaluativa-reflexiva, en consecuencia, es fundamental retroceder y reflexionar, sobre todo al final de un ciclo de acción y describir, interpretar y explicar lo que va sucediendo.
- Es participativa y democrática, todos pueden participar en ella y asumir determinadas responsabilidades a lo largo de todo el proceso.
- Es metodológicamente ecléctica, utiliza la triangulación y es muy flexible, no se modela a priori sino que se va negociando con los que están implicados en la acción.
- Aporta con un nuevo tipo de investigador, el que desde su propia realidad intenta contribuir a la resolución de problemas, cambiar y mejorar las prácticas sociales. Los investigadores están comprometidos en el proceso, participan y actúan.
- Suele desarrollarse a escala restringida.
- Permite crear registros de las mejoras.

Es así como la investigación-acción se aboca a la resolución de problemas prácticos, siendo su rasgo distintivo la visión de cambio, transformación y mejora de la realidad social, la cual está dada fundamentalmente por su naturaleza práctica. En palabras de Pérez, *"investigar sobre la praxis significa siempre mejorar la realidad concreta con la que se opera. El investigador en la acción siempre desea aportar algo nuevo a la mejora social, a la educación, a la realidad concreta en la que trabaja. Aplica las ideas procedentes de otros campos e investigaciones en la medida en que él las convierte en hipótesis-acción"* (Pérez, 1990, p. 49).

Como se vio anteriormente, el desarrollo de una investigación-acción se puede graficar como una especie de espiral con diferentes ciclos o etapas, cada uno de ellos conformados por los procesos de planificación, acción, observación, evaluación y replanificación.

Diagrama de las etapas de una investigación- acción



En el proceso de planificación se definen y estructuran las acciones a realizar en vista de la situación o estado de la misma que se desea cambiar o mejorar; en la acción se lleva a la práctica la planificación elaborada aunque con la máxima de ser flexible y estar abierta al cambio; el proceso de observación *“tiene la función de documentar los efectos de la acción críticamente informada”* (Pérez, 1990, p. 102), remite a la constante supervisión y monitoreo de las acciones implementadas, sus efectos y adecuaciones mediante diferentes técnicas; por último, la evaluación corresponde tanto al momento de medición de los resultados de la acción -donde se dilucida en qué medida se produjo el cambio deseable y qué factores contribuyeron a ello- como a la reflexión sobre el proceso de la misma, que incluye el análisis de los aspectos positivos y negativos y la identificación de los aprendizajes, desafíos y tareas para un siguiente ciclo.

Los componentes de los ciclos están estrechamente imbricados entre sí y cada uno de ellos es indispensable para el otro y para el mejoramiento de la acción, en efecto *“el proceso de evaluación viene a ser como la imagen en un espejo del proceso de planificación: mientras la planificación mira hacia delante, plantea previsiones de la acción en los escenarios posibles y deseables, la evaluación enfatiza la mirada hacia atrás, buscando aprender de lo hecho, de los errores y los aciertos, valorando lo positivo y lo negativo, para poder recomendar*

giros o refuerzos en la acción futura” (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2000, p. 31). De este modo, cada nueva etapa corresponde a una evolución y modificación de la idea inicial y a una mejora de la intervención propuesta.

La realización de este tipo de investigación ha permitido a los equipos profesionales reflexionar y profundizar sobre temas o problemas que están presentes en su intervención- o que emergen en el proceso- con el fin de generar conocimiento y soluciones que contribuyan a su mejora.

Sistema de Evaluación

A partir de la inquietud institucional de generar conocimiento sobre su práctica de intervención y de los avances logrados mediante la aplicación del Modelo de Sistematización y la realización de la investigación-acción, se toma la decisión de buscar una perspectiva evaluativa convergente con el enfoque de derechos que además posibilite el rescate de la especificidad de las experiencias de intervención social que cada proyecto desarrolla en un determinado contexto socio-territorial.

En consecuencia, durante el año 2009 se comenzó a revisar la propuesta de un grupo de sociólogas argentinas¹ denominada “Evaluación para la transformación”. Esta mirada, lejos de la concepción de la evaluación como un mecanismo de control de unos sujetos sobre otros, está centrada en la reflexión de la acción y propende a situarse en el aprendizaje de quienes la realizan. Este proceso de aprendizaje permite cumplir con los sentidos de cambio social, en tanto el ejercicio evaluativo se orienta a modificar las situaciones de vulnerabilidad y desigualdad- determinando en qué medida se produjo (o no) el cambio deseable y debido a qué factores- y a observar la adecuación y pertinencia de las acciones implementadas durante la intervención.

Elementos conceptuales

Desde este enfoque se entiende la evaluación como una “actividad programada de reflexión sobre la acción, basada en procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación

1 Olga Nirenberg, Jossette Brawerman y Violeta Ruiz.

de información, así como de comparaciones respecto de parámetros definidos, con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables, sobre las actividades, resultados e impactos de esos proyectos o programas, y para formular recomendaciones que permitan decisiones orientadas a ajustar la acción presente y mejorar la acción futura” (Nirenberg, 2006, p. 138).

Si desglosamos los principales componentes de esta definición para profundizar en sus implicancias, tenemos que: *Actividad programada* significa que la evaluación constituye una actividad más del proyecto de intervención, por lo tanto, es imprescindible atribuirle recursos específicos; *Reflexión sobre la acción* se refiere al ejercicio de detenerse y tomar distancia para analizar lo que se está haciendo; *Basada en procedimientos sistemáticos*, remite a la necesidad fundamental de contar con una metodología y técnicas para la recolección y el análisis de la información relevante que alimente la reflexión y fundamente los juicios valorativos, ya que “el proceso de explicación o fundamentación de los juicios evaluativos es similar al de la ciencia; el rigor en las formas de llegar a emitir aseveraciones certeras es compartido. No se trata sólo de criticar o elogiar, hay que fundamentar las aseveraciones” (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2000, p. 37); *Emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables* corresponde al núcleo de toda evaluación, e implica atribuir un valor, medir o apreciar si se ejecutan las actividades de acuerdo con lo programado; *Formular recomendaciones* para tomar decisiones que permitan mejorar las acciones, identificar dificultades y obstáculos presentes en la intervención y orientaciones para su solución e, incluso, para comprobar si el proyecto produce efectos no previstos, algunos de ellos hasta no deseados (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2000).

Es importante precisar que la evaluación siempre conlleva la realización de comparaciones y sobre esa base se emiten los juicios valorativos. Estos últimos se fundamentan en el análisis de un conjunto sistemático de datos, para lo cual se especifican las dimensiones a considerar, se definen las variables y se construyen los indicadores. Luego se seleccionan las técnicas apropiadas y se elaboran los instrumentos, asegurando su validez, su precisión y su confiabilidad.

Asimismo, es relevante enfatizar que a través de esta visión de evaluación la información recolectada se transforma en nuevo

conocimiento que permite a los equipos profesionales *“mejor y más eficaces intervenciones transformadoras de sus realidades (de las personas, sus intercambios y sus contextos)”* (Nirenberg, 2006, p. 138).

Las características principales de este enfoque evaluativo son (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2003):

- El protagonismo de las y los actores involucrados en la intervención.
- La generación espacios de intersubjetividad, considerando las distintas perspectivas que existen sobre los problemas, acontecimientos ocurridos y sus consecuencias. Esta perspectiva se contrapone a la generación de conocimiento que se realiza de manera aislada o individual *“que corre el riesgo de la subjetividad individual, no sometida a crítica”* (Nirenberg, 2006, p. 159).
- El rescate colectivo del pasado: *“Mira hacia el pasado, utiliza constantemente los **relatos** y termina siempre en ellos, sean orales o escritos, con datos cuantitativos o cualitativos... para así recomendar y acordar nuevos senderos para la acción futura”* (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2003, p. 37). Este proceso de elaboración conjunta del relato siempre se puede perfeccionar y profundizar.
- Su realización en espacios de aprendizaje compartido.
- Su carácter de proceso continuo e integrado a la gestión de los proyectos.
- La inclusión de recomendaciones para mejorar la acción futura: *“De la profundidad y pertinencia de las recomendaciones que se formulen dependerá la utilidad de las evaluaciones y, por ende, la viabilidad de su aplicación posterior en la toma de decisiones y en la acción”* (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2003, p. 35).

Diseño metodológico e implementación del Sistema de Evaluación

Antes de abordar la forma en que se ha ido elaborando e implementando este sistema, es importante precisar que nos encontramos en una primera fase del proceso, por lo tanto, aún no se ha llegado a la etapa de comparación entre distintas mediciones (por ejemplo, medición entre línea de base y línea de resultado). Durante el año 2010 se comenzó la evaluación de seis proyectos institucionales

(tres de intervención territorial, dos del ámbito judicial y uno de educación para jóvenes en conflicto con la justicia).

Para elaborar este sistema se contó con el aporte de una memoria para optar al título de Ingeniera Civil Industrial, cuyo objetivo general fue “desarrollar un Sistema de Evaluación aplicable a los proyectos de intervención desarrollados por ACHNU, desde las perspectivas estratégicas institucionales, que permita determinar si se están alcanzando los resultados esperados y generar conocimientos que contribuyan a la toma de decisiones y programaciones futuras”. Dicha tesis fue apoyada por el equipo de sistematización y evaluación institucional con el fin de resguardar la incorporación del enfoque de derechos y el de evaluación para la transformación. Asimismo, la concepción de este sistema contempló la colaboración de cada uno de las y los jefes de proyectos.

a) Diseño de la metodología de la evaluación.

A partir de la propuesta elaborada en esta tesis y la revisión de la formulación de cada uno de los proyectos de la institución, se elaboraron las matrices de evaluación definitivas. Estas matrices contienen las dimensiones, variables, indicadores y preguntas evaluativas orientadoras correspondientes a cada proyecto.

A continuación se presenta un ejemplo extraído del proyecto especializado en calle, NISICA (Niños y niñas en situación de calle):

MATRIZ EVALUATIVA			
DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	INDICADOR	PREGUNTAS
Facilitación de procesos de contención y elaboración de la experiencia de daño de NNJ	Reaprendizaje de confianza en el mundo adulto	35 niños, niñas y jóvenes generan vínculos de confianza con adultos	¿Cuáles consideras que son los principales logros alcanzados respecto al reaprendizaje de confianza en el mundo adulto?

Luego se definieron las muestras intencionadas y aleatorias, de acuerdo al proyecto abordado. A continuación se confeccionaron los instrumentos para construir líneas de base y realizar evaluaciones de proceso: cuestionarios para todas y todos los integrantes de los equipos con preguntas abiertas y cerradas; cuestionarios para recabar la satisfacción de niños, niñas, jóvenes y familias; entrevistas grupales para recoger percepciones de jóvenes; pautas de discusión grupal; pautas de elaboración de relatos individuales; material didáctico para evaluación de proceso colectiva. Algunos de estos instrumentos fueron presentados a cada jefe(a) de proyecto para recibir sus recomendaciones y aportes antes del diseño final, lo que se consideró como un gran acierto pues muchas veces ellos y ellas incorporaron elementos muy importantes que se habían pasado por alto, como por ejemplo, considerar en el instrumento de línea de base el contexto socio-cultural de la intervención.

Posteriormente se diseñó el plan de análisis, el que consiste, a grandes rasgos, en un *análisis de contenido* estructurado de acuerdo a las dimensiones y subdimensiones de cada proyecto para el caso de la información cualitativa. Para los datos cuantitativos, el diseño contempla análisis estadístico descriptivo de frecuencias y algunos cruces de variables.

A su vez se identificaron responsables y actores participantes de la evaluación; se definieron los plazos de los focos evaluativos (línea de base, proceso y resultado) por cada proyecto; y por último se estimó el presupuesto para la implementación de esta primera fase del sistema.

b) Proceso de ejecución de la evaluación.

Esta etapa comienza con el levantamiento de información, para ello se aplicaron los instrumentos de acuerdo a las diferentes etapas en que se encontraba cada proyecto y se realizó análisis a la información recopilada. Luego se elaboraron informes preeliminares de evaluación con sus respectivos power point los cuales fueron presentados en jornadas de devolución de línea de base y de proceso, donde se aclararon dudas sobre aspectos que llamaron la atención y se profundizó en la reflexión acerca de temas de la intervención significativos para la evaluación (principales dificultades, dilemas, hallazgos y adecuaciones de la intervención, entre otros).

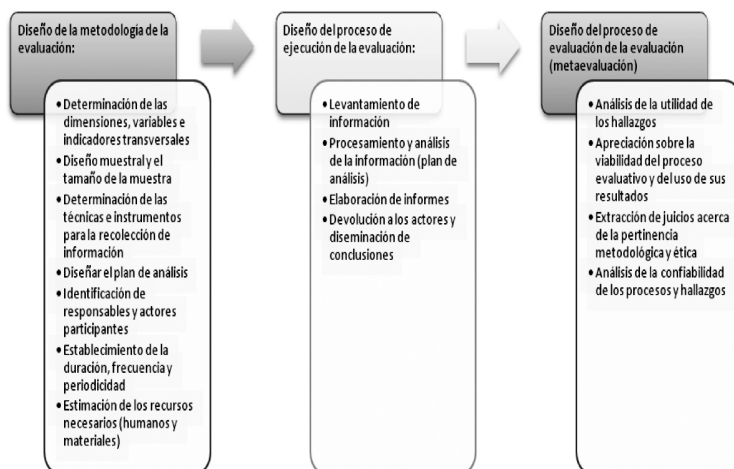
Finalmente, se completaron los informes evaluativos incorporando los nuevos aportes, precisiones y reflexiones recogidos en las jornadas de devolución. En éstos la información se presenta de acuerdo a las dimensiones y variables de la matriz evaluativa y en las conclusiones se emiten juicios valorativos y recomendaciones. Estos informes van dirigidos a los equipos profesionales y a SENAME, como insumo que el propio proyecto generó a partir de su intervención.

c) Diseño del proceso de metaevaluación.

El propósito de esta etapa es someter a evaluación el diseño del sistema, que incluye el modelo evaluativo utilizado para los proyectos y los procesos definidos para llevar a cabo la evaluación. Concretamente, *“se juzgan los aspectos centrales del proceso evaluativo: se aprecia su viabilidad y el uso de sus resultados, se analiza la utilidad de los hallazgos, se juzga la pertinencia metodológica y ética, la adecuación de las conclusiones y las recomendaciones formuladas, además de la pertinencia de los procesos evaluativos”* (Fierro, 2010, p.85).

Esta corresponde a la última fase del sistema, por lo tanto, se realizará una vez finalizada la etapa anterior.

Esquema de las etapas del Sistema de Evaluación



Resultados preliminares

Al cumplirse casi un año de la implementación de este Sistema de Evaluación, se puede dar cuenta de un conjunto de resultados preliminares. En primer lugar, al interior de la institución se ha logrado generar conocimiento a partir del proceso de evaluación que se ha realizado en diferentes proyectos. Este avance es reconocido y valorado por las y los integrantes de los equipos, quienes perciben que mediante este proceso han podido detenerse y reflexionar evaluativamente sobre su intervención.

Lo anterior puede observarse en las siguientes citas recogidas en una de las jornadas de evaluación realizada: “vemos cómo la misma práctica nos va diciendo cómo vamos ir actuando para cada situación o para ir viendo como profesionales los nudos críticos y las cosas positivas”; “esto ha sido la reflexión de equipo que nos estaba faltando, un poco por falta de tiempo. Es muy importante recalcarlo en nuestro trabajo, ver qué nos falta, nuestros desafíos, visualizarlos y tenerlos bien frescos, bien presentes”. En este sentido, la evaluación es reconocida como un aporte al trabajo de los equipos que ha contribuido al desarrollo de una práctica más consciente y menos rutinizada.

En segundo lugar, la evaluación es visualizada como una “mirada externa” que acompaña al desarrollo de los proyectos y, al mismo tiempo, ayuda a confrontar la práctica mediante las preguntas, observaciones y orientaciones que provienen de la evaluación. La siguiente cita lo ilustra: *“es muy importante que ustedes nos acompañen, que nos sigan acompañando en el proceso, los documentos que se han trabajado y la devolución que se ha hecho son relevantes para ir profundizando ese conocimiento. Agradecerles que nos hayan dado estas instancias de profundidad, de mirarnos a nosotros mismos, mirar a los muchachos y volvernlos críticos. Es una práctica que algunas veces la hacemos con profundidad, otras veces no, porque la vorágine de la pega es muy alta”*.

De este modo, este sistema funciona como una suerte de espejo donde los equipos pueden observar su práctica como una totalidad que cada profesional analiza de acuerdo a su propia experiencia y campo disciplinar y que además puede complementar con la visión de los otros(as) profesionales de su proyecto.

En tercer lugar, se destaca la propuesta metodológica de este sistema, sobre todo en lo que se refiere a la participación y la reflexión colectiva, ya que posibilita la confrontación de ideas, el intercambio de conocimientos, la valoración de las diferentes perspectivas profesionales y la generación de un proceso de aprendizaje conjunto. A su vez, se ha valorado el uso de técnicas lúdicas que facilitan la motivación, la disposición y la colaboración de todas y todos los integrantes de los equipos.

Si bien durante esta fase inicial de implementación del Sistema de Evaluación se han obtenido resultados significativos para el desarrollo de la institución, aún está pendiente la construcción afinada de parámetros que permitan medir cambios generados por la intervención social de los proyectos y emitir juicios valorativos más precisos y globales. Asimismo, existe el desafío de construir “mapas o modelos evaluativos” por tipo de proyecto, identificando hitos de avance en la intervención que deben ser evaluados en plazos establecidos y de acuerdo a ciertos resultados esperados.

Conclusiones

El proceso descrito en esta ponencia nos permite afirmar que hemos logrado ir generando desde la práctica nuevos conocimientos sobre la intervención social con niños, niñas y jóvenes en exclusión social de nuestro país. Y es por ello que para ACHNU la sistematización, la investigación acción y la evaluación de los proyectos que emprende es un proceso continuo orientado a nutrir de nuevos saberes a sus equipos profesionales y contribuir a la construcción y mejoramiento de las políticas públicas que abordan la protección y promoción de los derechos infanto-juveniles en Chile.

Como aportes sustantivos de esta apuesta institucional para generar conocimiento, destaca **el fortalecimiento institucional** que se ha alcanzado al contar con mejores insumos para la elaboración de proyectos, para el intercambio de información al interior de la institución y para la difusión de hallazgos, aprendizajes y propuestas hacia otras instituciones de la sociedad civil y el Estado (fundamentalmente MINEDUC, MINTRAB y SENAME). Igualmente, el desarrollo de estos mecanismos de reflexión ha contribuido a reforzar en los equipos el enfoque de derechos y su apuesta por llevar a cabo intervenciones innovadoras, donde el desafío es lograr el más alto

grado de participación de las niñas, los niños y jóvenes. Esto último ha permitido posicionar a la institución como un referente de la sociedad civil en el ámbito de la niñez y juventud.

Otro aporte de este proceso, de carácter más simbólico, es la contribución al **reconocimiento y valoración del trabajo** que realizan las y los integrantes de los proyectos, lo que se ha logrado a través de la generación de espacios donde sus conocimientos, perspectivas, reflexiones, sentimientos y análisis sobre su práctica cotidiana son considerados y puestos en valor a través de la documentación, devolución y difusión al interior de ACHNU y también hacia el exterior (mesas de trabajo con otras instituciones, redes, seminarios, etc.).

Cabe también destacar la significación que tiene el hecho que estos dispositivos de generación de conocimiento sean parte de la gestión de una institución que pertenece a la sociedad civil. Primero, porque la vinculación con las niñas, niños y jóvenes y sus contextos socio-territoriales es directa, por lo tanto, **la sociedad civil puede contribuir con información y saberes para mejorar la pertinencia de las políticas públicas**. Segundo, porque es una mirada que **complementa el enfoque del Estado** –centrada fundamentalmente en los productos y resultados– ya que pone el énfasis en los procesos y en la comprensión que realizan las y los sujetos sobre su quehacer y su experiencia como partícipes de la intervención. Por último, **porque proporciona insumos para incidir** con mejores fundamentos y mayores respaldos empíricos en el diseño, ejecución y evaluación de políticas públicas en el ámbito de la niñez y adolescencia.

Referencias

- Asociación Chilena Pro Naciones Unidas.** (2008) "Derechos y Compromiso. Un aporte a la intervención con niños, niñas y jóvenes. Sistematización de siete experiencias". Español (1ª. ed.), Santiago, Chile: ACHNU.
- Barnechea, María Mercedes; Morgan, María de la Luz.** 1992. "¿Y cómo lo hace? Propuesta de Método de Sistematización". Lima, Perú: Taller Permanente de Sistematización-CEAAL.
- Elliot, John.** 1993. "El cambio educativo desde la investigación- acción". Español (1ª.ed.) Madrid, España: Ediciones Morata.
- Fierro, Josefina.** 2010. "Diseño de un sistema de evaluación para la Asociación Chilena Pro Naciones Unidas (ACHNU)". Memoria para optar al título de Ingeniera Civil Industrial, Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Figueroa, Maximiliano.** 2006. "Totalitarismo, banalidad y despolitización. La actualidad de Hannah Arendt". Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Jara, Oscar.** 1998. "Para sistematizar experiencias". San José, Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones ALFORJA.
- McKernan, James.** 2001. "Investigación- acción y curriculum". Madrid, España: Ediciones Morata.
- Nirenberg, Olga.** 2006. "Participación de Adolescentes en proyectos sociales. Aportes conceptuales y pautas para su evaluación". Español (1ª.ed.) Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Nirenberg, Olga; Brawerman, Josette; Ruiz, Violeta.** 2000. "Evaluar para la transformación: innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales". Español (1ª. ed.), Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Nirenberg, Olga; Brawerman, Josette; Ruiz, Violeta.** 2003. "Programación y evaluación de proyectos sociales. Aportes para la racionalidad y la transparencia". Español (1ª. ed., 4ª reimp), Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Pérez Serrano, Gloria.** 1990. "Investigación- Acción. Aplicaciones al campo social y educativo". Madrid, España: Editorial Dykinson.
- Torres, Alfonso.** 1996. "La sistematización como investigación interpretativa crítica: entre la teoría y la práctica". En: "Sistematización y producción de conocimiento para la acción", Santiago, Chile: CIDE.

